Changements dans les manuels Des situations-problèmes aux compétences et aux concepts[1]

François-Marie GERARD[2], BIEF

1. Cadre de référence

Les manuels scolaires ont fortement évolué ces dernières années. Ces changements sont liés à des aspects techniques : les possibilités offertes par l'ordinateur et l'évolution des techniques de reproduction permettent de produire des manuels mieux présentés, avec un recours important à la couleur et aux illustrations, tout cela pour un coût réduit. L'évolution est aussi liée à la dimension scientifique : on prétend - bien que cela soit difficile à démontrer - que la somme des connaissances double environ tous les 7 ans. Un manuel à peine publié est quasiment déjà dépassé et il faut donc le renouveler plus souvent et de manière plus dynamique.

À côté de ces évolutions techniques et scientifiques, il y a aussi une évolution pédagogique, liée principalement à ce qu'on appelle l'« approche par les compétences », même si cette appellation recouvre des réalités parfois fort différentes. Pour comprendre cette approche, il faut se référer au besoin d'intégrer : à partir des années 80, le monde de l'enseignement, tout comme celui de l'entreprise d'ailleurs, a pris conscience de la nécessité de relier les savoirs entre eux afin de pouvoir résoudre certaines situations. À partir de cette prise de conscience, la notion de compétence a émergé. Aujourd'hui, la plupart des auteurs (CARETTE, 2007 ; DE KETELE, 2001 ; DOLZ & OLLAGNIER, 2002 ; JONNAERT, 2002 ; LE BOTERF, 1994 ; PERRENOUD, 1997 ; REY, CARETTE, DEFRANCE & KAHN, 2003 ; ROEGIERS, 2000, 2003, 2010 ; SCALLON, 2004) et acteurs pédagogiques considèrent que la compétence se manifeste dans la **mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème, appartenant à une famille de situations**.

En d'autres termes, quelqu'un est compétent lorsque, confronté à une situation complexe, il fait appel à certaines ressources – des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des valeurs… – qui, combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation. La notion de *ressources* est au centre de la compétence puisque ce sont elles qui sont mobilisées et intégrées entre elles pour résoudre la situation. Sans ressources, pas de compétence. Mais il ne suffit pas de « posséder » ces ressources, encore faut-il les « mobiliser » et les « intégrer ». Cela signifie que la personne doit pouvoir analyser la situation à laquelle elle est confrontée, sélectionner les ressources pertinentes par rapport à cette situation, et les utiliser de manière coordonnée pour apporter une réponse satisfaisante à la situation (GERARD & BRAIBANT, 2003).

---

[1] GERARD, F.-M. (2011). *Changements dans les manuels : Des situations-problèmes aux compétences et aux concepts,* in J.B. DUARTE (Org.), Manuais Escolares : mudanças nos discursos e nas práticas, Lisboa : Edições Universitárias Lusófonas, pp. 23-40.

[2] Directeur adjoint du BIEF (Louvain-la-Neuve – http://www.bief.be) — Coauteur de l'ouvrage *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser,* édité en 2003 (2e éd. 2009) par De Boeck Université.

FMG/BIEF © 2010

Cette approche influence fortement la conception et l'utilisation des manuels scolaires d'aujourd'hui. D'une part, les manuels doivent permettre l'acquisition des *ressources*, c'est-à-dire principalement les savoirs et les savoir-faire, mais ils doivent d'autre part favoriser la mobilisation et l'intégration de ces ressources par la confrontation à des situations concrètes, que ce soit une situation-problème propre à la discipline ou une situation de communication. Les manuels d'aujourd'hui devraient donc proposer à la fois des « situations » complexes à résoudre et des activités permettant d'acquérir de manière systématique les savoirs et savoir-faire indispensables.

Tous les manuels ne doivent pas proposer tout cela. Cela dépend de la ou des fonctions que le manuel veut poursuivre. GERARD & ROEGIERS (2003, 2e éd. 2009) ont identifié 7 fonctions possibles :

- des fonctions relatives à l'apprentissage,
  - ◊ fonction de transmission de connaissances, que l'élève devra pouvoir restituer ou appliquer ;
  - ◊ fonction de développement de capacités et de compétences, où l'accent est mis sur le processus, l'activité plutôt que sur les objets d'apprentissage ;
  - ◊ fonction de consolidation des acquis, consistant à exercer et à automatiser des savoir-faire de base ;
  - ◊ fonction d'évaluation des acquis, à des fins tant formatives que certificatives ;
- des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle,
  - ◊ fonction d'aide à l'intégration des acquis, afin de relier les acquis à des situations concrètes et fonctionnelles ;
  - ◊ fonction de référence, en proposant des informations précises et exactes auxquelles l'élève peut se référer ;
  - ◊ fonction d'éducation sociale et culturelle, en lien avec les apprentissages des comportements, des relations avec les autres, de la vie en société.

Les auteurs de manuels peuvent choisir de poursuivre l'une de ces fonctions ou plusieurs d'entre elles. Il est même possible de les poursuivre toutes à la fois. Mais la nécessité de proposer des situations complexes à résoudre ne s'imposera que pour les fonctions de développement de capacités et de compétences, d'évaluation des acquis, d'aide à l'intégration des acquis et d'éducation sociale et culturelle.

Ces situations complexes peuvent elles-mêmes remplir des rôles différents. Il est possible de structurer les apprentissages selon quatre moments, en fonction de deux axes complémentaires (GERARD & BRAIBANT, 2003, GERARD, BIEF, 2008, 2e éd. 2009) :

- le premier axe concerne le niveau de généralité auquel on travaille, nécessitant soit une **mobilisation ponctuelle**, ou séparée, des différents savoirs et/ou savoir-faire, soit une **mobilisation conjointe** des mêmes savoirs et/ou savoir-faire ;
- le deuxième axe concerne le type d'activités qui sont mises en œuvre pour réaliser les apprentissages, selon que ces activités soient reliées à un contexte de vie ou non. On distinguera les **activités de structuration**, réalisées hors contexte, des **activités fonctionnelles**, directement reliées à un contexte de vie.

Ces deux axes permettent de définir quatre moments d'apprentissage :

 FMG-BIEF © 2010

Types d'activités Niveau de généralité	**Activités de structuration (hors contexte)**	**Activités fonctionnelles (en contexte)**
Mobilisation ponctuelle	Apprentissages d'objectifs spécifiques Formalisations	Apprentissages en contexte Situations d'exploration[3] Situations didactiques[4]
Mobilisation conjointe	Synthèses Résumés	Situations d'intégration

Ces quatre moments sont tous les quatre importants, mais n'ont pas tous le même rôle. Un processus d'enseignement-apprentissage idéal pourrait se structurer de la manière suivante :

Types d'activités Niveau de généralité	**Activités de structuration**	**Activités fonctionnelles**
Mobilisation ponctuelle	2. Analyser ←	1. Explorer
Mobilisation conjointe	3. Synthétiser →	4. Réinvestir

Dans un tel processus,

1. l'enseignant part de la pratique, il propose à ses élèves un projet ou une situation didactique afin de partir à l'exploration de nouvelles contrées. Les élèves connaissent déjà un certain nombre d'éléments de cette contrée, liés à cette pratique, à cette situation, mais vont aussi prendre conscience qu'ils ne maîtrisent pas d'autres éléments nécessaires pour pouvoir résoudre la situation. Ils sont donc mis en projet d'apprendre et sont prêts à relier le nouvel apprentissage à ce qu'ils connaissent déjà, en situation ;
2. un travail systématique est ensuite réalisé en analysant de manière précise l'objet d'apprentissage sous toutes ses facettes. Ce sont les moments d'apprentissage classiques qui permettront aux élèves non seulement de découvrir l'objet d'apprentissage, mais aussi de l'appliquer dans de nombreux exercices ;
3. lorsque plusieurs savoirs ou savoir-faire auront été appris, il est important de les mettre en liaison les uns avec les autres, à travers résumés et synthèses, idéalement élaborés par les élèves eux-mêmes ;
4. enfin, tous ces savoirs et savoir-faire seront réinvestis dans des situations complexes proches de la vie afin de rendre l'élève à même de les utiliser dans sa vie quotidienne, familiale, sociale, etc.

On voit bien qu'un manuel peut dès lors proposer des situations-problèmes à deux moments différents et pour deux fonctions différentes :

---

3 ROUCHE, 1995

4 « Situation d'apprentissage que le pédagogue imagine dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre (un obstacle à franchir). À terme, cette situation doit permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances, donc d'apprendre. » (RAYNAL & RIEUNIER, 1997 - 4e éd. 2003, p. 295).

 FMG-BIEF © 2010

- au début d'une série d'apprentissages, le manuel peut proposer une situation d'exploration. En essayant de la résoudre, les élèves vont prendre conscience de la nécessité de certains apprentissages non maîtrisés qui seront ensuite travaillés de manière systématique ;
- à la fin d'une série d'apprentissages, le manuel peut proposer une situation d'intégration qui nécessitera, pour la résoudre, de mobiliser les différents apprentissages qui auront été réalisés antérieurement.

2. Exemples concrets

2.1 Des mathématiques en Belgique

Un premier exemple d'une telle démarche est extrait de la collection *Cracks en maths*[5] publiée par les Éditions De Boeck, pour l'enseignement primaire belge.

Cette collection couvre l'ensemble de la scolarité primaire avec différents outils complémentaires :

- des « Fichiers d'apprentissage » ou des « Manuels d'apprentissages » offrent aux élèves un ensemble structuré de situations-problèmes, ainsi que quelques premiers exercices à réaliser en guise de fixation de ces situations-problèmes. Des situations d'évaluation, présentes à la fin de chaque palier, permettent à l'enfant et à l'enseignant de vérifier les acquis ;
- les « Banques d'exercices » fournissent un éventail d'exercices de structuration, de différenciation et de remédiation ;
- des « Manuels de fixation » sont des référentiels afin d'aider à la structuration et à la systématisation des notions mathématiques découvertes au préalable à partir de la résolution des situations-problèmes des Manuels d'apprentissages et des activités de la Banque d'exercices ;
- des « Guides méthodologiques » proposent aux enseignants des pistes d'animation et d'exploitation des situations-problèmes, précédées d'une explication claire et concise des principaux contenus et de la progression méthodologique proposée dans la collection.

Tous ces outils permettent de couvrir les quatre étapes proposées dans la démarche d'apprentissage. Les manuels sont structurés en 4 domaines (les nombres, les opérations, les grandeurs, l'espace) auxquels correspondent chaque fois une compétence. Celle-ci est décomposée en « paliers de compétences » qui eux-mêmes sont répartis en 7 séquences. Chacune de ces séquences commence par une situation-problème – dont un exemple est proposé dans la Figure 1 – qui permet aux enfants de se poser des questions et de commencer à y apporter des réponses, tout en découvrant éventuellement que certains apprentissages doivent être réalisés. Cette situation de départ correspond à la première étape de la démarche d'apprentissage : explorer.

5 VAN LINT, S. & HEMELRYCK, N. (2000-2009). *Cracks en Maths : Fichiers ou manuels d'apprentissage, Banques d'exercices reproductibles, Manuels de fixation et Guides méthodologiques*, Bruxelles : De Boeck.

 FMG-BIEF © 2010

Figure 1 - Situation de départ pour la compétence « résoudre des situations-problèmes mettant en œuvre les 4 opérations sur des nombres de 0 à 100 » et le palier : « effectuer des additions et des soustractions en situation » (2e année primaire)

Cette situation-problème, qui aura été traitée de manière dynamique par les élèves, est immédiatement suivie de quelques exercices qui permettent de travailler les découvertes essentielles amenées par la situation (Figure 2).

 FMG-BIEF © 2010

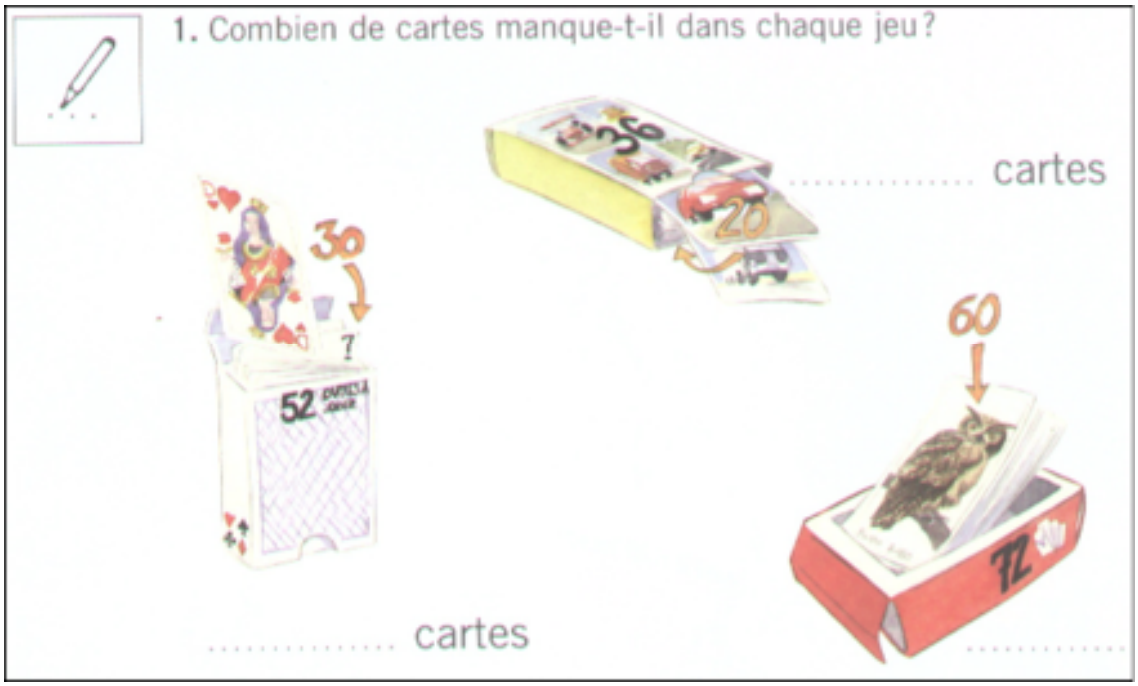


Figure 2 - Exercices directement réalisables à partir de la situation

Ces exercices permettent de travailler sur la deuxième étape de la démarche d'apprentissage : analyser. En fonction des besoins de ses élèves, l'enseignant pourra systématiser et approfondir certains apprentissages. La « Banque d'exercices » fournit de nombreux exercices, librement utilisables, pour appuyer ces apprentissages (Figure 3).

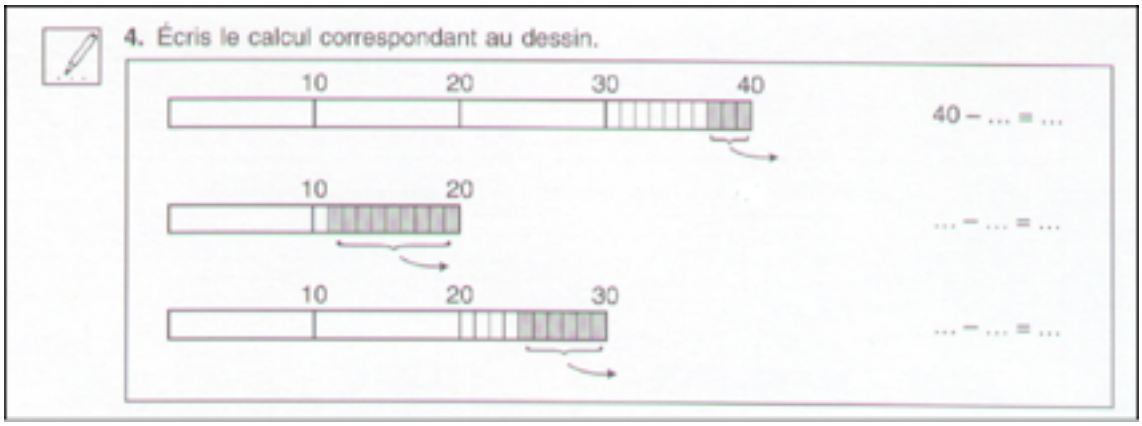


Figure 3 - Exercice issu de la « Banque d'exercices »

Les manuels de fixation proposent des outils de systématisation et de synthèse (Figure 4). Ces manuels de fixation sont conçus de telle manière que les élèves puissent y ajouter leurs propres représentations et leurs propres exemples, afin de se constituer un véritable référentiel personnel, contribuant ainsi au développement de l'étape 3 « Synthétiser ».

 FMG-BIEF © 2010

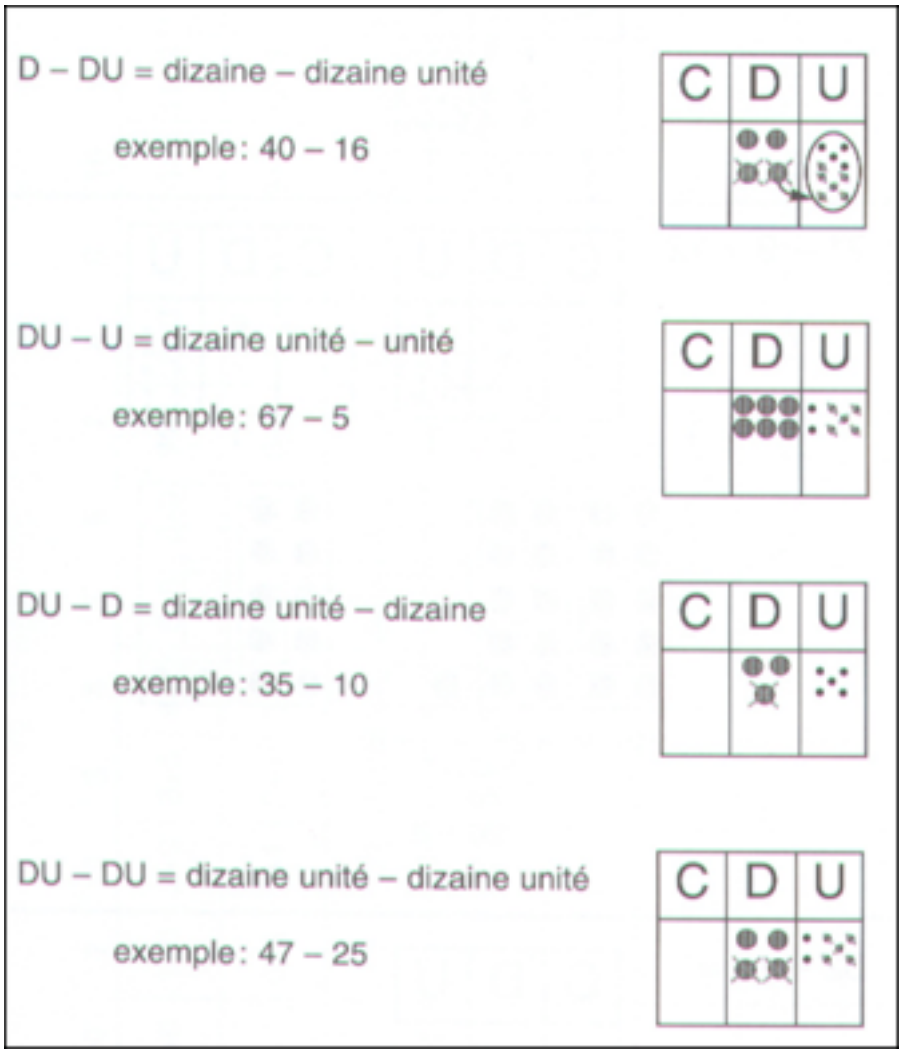

D – DU = dizaine – dizaine unité
exemple : 40 – 16
C D U
DU – U = dizaine unité – unité
exemple : 67 – 5
C D U
DU – D = dizaine unité – dizaine
exemple : 35 – 10
C D U
DU – DU = dizaine unité – dizaine unité
exemple : 47 – 25
C D U

Figure 4 - Extrait du "Manuel de fixation"

Enfin, la septième séquence est orientée vers l'intégration des acquis et leur évaluation. Elle propose une nouvelle situation-problème (Figure 5) qui est ensuite décomposée en une dizaine de questions d'évaluation (Figure 6). Celles-ci sont organisées de telle sorte qu'elles puissent évaluer 5 critères[6] qui sont les mêmes pour tous les domaines travaillés et cela durant les 6 années primaires. Cette dernière séquence permet particulièrement de travailler la quatrième étape de la démarche d'apprentissage « Réinvestir », mais en réalité toute la collection est orientée vers un réinvestissement permanent des apprentissages.

[6] Il y a quatre critères minimaux (Interprétation correcte du problème – Utilisation des outils mathématiques en situation – Cohérence de la réponse et du raisonnement – Précision) et un critère de perfectionnement (Production personnelle).

 FMG-BIEF © 2010

ÉVALUATION GRANDEURS 1 • Situation-Problème 7 **G 1.7**

Quelle nuit !

Voici ce que j'ai trouvé à la page météo du journal.
Ce sont les heures de lever et de coucher de la lune et du soleil.

1 À ton avis, en quelle saison sommes-nous ?

2 Que pourras-tu apercevoir dans le ciel mardi à 11 h et mercredi à 7 h 30 ?

Prénom: .....

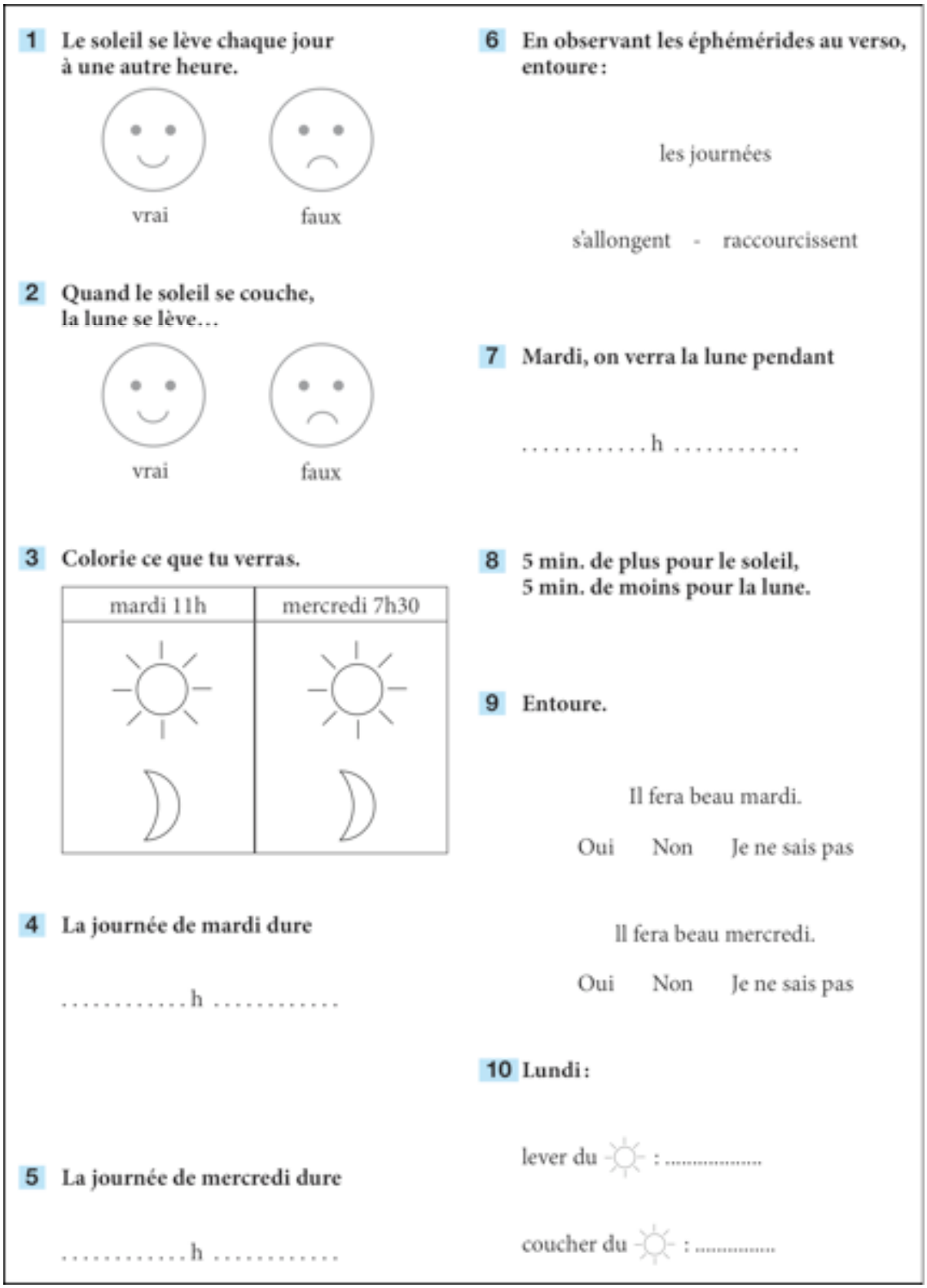
Nom: .....

Date: .....

Résultats	
Super, tu as acquis la compétence	○
Bravo, tu es en train d'apprendre	○
Courage, tu as encore quelques difficultés	○

Figure 5 - Situation-problème d'intégration et d'évaluation

FMG-BIEF © 2010



1 Le soleil se lève chaque jour à une autre heure.

vrai faux

2 Quand le soleil se couche, la lune se lève…

vrai faux

3 Colorie ce que tu verras.

mardi 11h	mercredi 7h30

4 La journée de mardi dure

.....h.....

5 La journée de mercredi dure

.....h.....

6 En observant les éphémérides au verso, entoure :

les journées

s'allongent - raccourcissent

7 Mardi, on verra la lune pendant

.....h.....

8 5 min. de plus pour le soleil, 5 min. de moins pour la lune.

9 Entoure.

Il fera beau mardi.

Oui Non Je ne sais pas

Il fera beau mercredi.

Oui Non Je ne sais pas

10 Lundi :

lever du : .....

coucher du : .....

Figure 6 - Questions d'évaluation relatives à la situation-problème 7

La collection *Craks en maths* est ainsi un bel exemple de la manière dont les manuels scolaires peuvent aider à développer une démarche d'apprentissage globale, tournée à la fois vers l'apprentissage systématique des ressources et vers

 FMG-BIEF © 2010

l'apprentissage de leur intégration pour pouvoir résoudre des situations complexes, proches de la vie.

2.2 Des sciences naturelles, en Mauritanie

Si la collection *Cracks en maths* couvre la démarche d'apprentissage à travers plusieurs outils complémentaires, celle-ci peut aussi être développée à l'intérieur d'un seul manuel, comme le montrent les exemples suivants issus d'un manuel de *Sciences naturelles*[7], édité par l'Institut pédagogique national (IPN), en Mauritanie.

Le système éducatif mauritanien s'inscrit, depuis le début du 21e siècle, dans une approche par les compétences. L'objectif de l'enseignement scientifique dans le cycle terminal de l'enseignement fondamental est dès lors de « rendre l'élève, futur citoyen responsable, capable d'identifier, à partir d'exemples pris au quotidien, les fait nuisibles pour sa santé et son environnement, les causes de ces manifestations et les mesures préventives et remèdes à apporter ».

Pour atteindre cet objectif, les concepteurs du manuel de l'élève ont voulu permettre à ce dernier :
- « d'observer, de s'interroger, d'expérimenter, d'analyser des faits de la vie de tous les jours ;
- d'acquérir un raisonnement scientifique et de développer des compétences de base ;
- de rendre compte de son savoir et de ce qu'il a appris ;
- de compléter son savoir. »

Le manuel se structure autour de 7 chapitres (L'équilibre alimentaire – L'équilibre énergétique – La désertification – La pollution – L'eau et la santé – La vaccination – Le sida et les IST), complétés par des fiches-méthodes et un lexique pour permettre aux élèves de retrouver facilement une définition, une technique opératoire, une technique analytique…

Le chapitre 7 consacré au sida et aux IST commence par la photo d'un panneau publicitaire que tous les habitants de Nouakchott connaissent (Figure 7). Le manuel propose ensuite une situation de départ (Figure 8) qui va être analysée par les élèves notamment par l'intermédiaire de questions, travaillant ainsi l'étape « Explorer ».

Pour compléter son information et ses apprentissages – et travailler l'étape « Analyser », l'élève va être invité à réaliser une suite d'activités ou d'exercices intitulés (Figure 8 et Figure 9) : « Je mène l'enquête », « Je poursuis mes recherches », « Je montre ce que j'ai compris », « Je fais la synthèse », « Je cherche la définition de mots importants », « J'applique mes connaissances », « Je veux en savoir plus ».

[7] OULD BOUBACAR, E., MANSOUR N'D., ROUGHIYATOU, D. & MÉNARD, J-J. (2004). *Sciences naturelles – 6e année fondamentale – Manuel de l'élève*, Nouakchott : Institut Pédagogique National.

 FMG-BIEF © 2010

Le chapitre se termine par une rubrique « Je fais un pas plus loin » qui va d'une part permettre de travailler l'étape « Synthétiser » en regroupant dans une synthèse interactive toute l'information qui a été découverte et, d'autre part, proposer un projet de réinvestissement, consistant dans le cas présent à réaliser une fiche d'information sur la prévention du sida et des IST à distribuer dans l'entourage de l'élève (Figure 10).

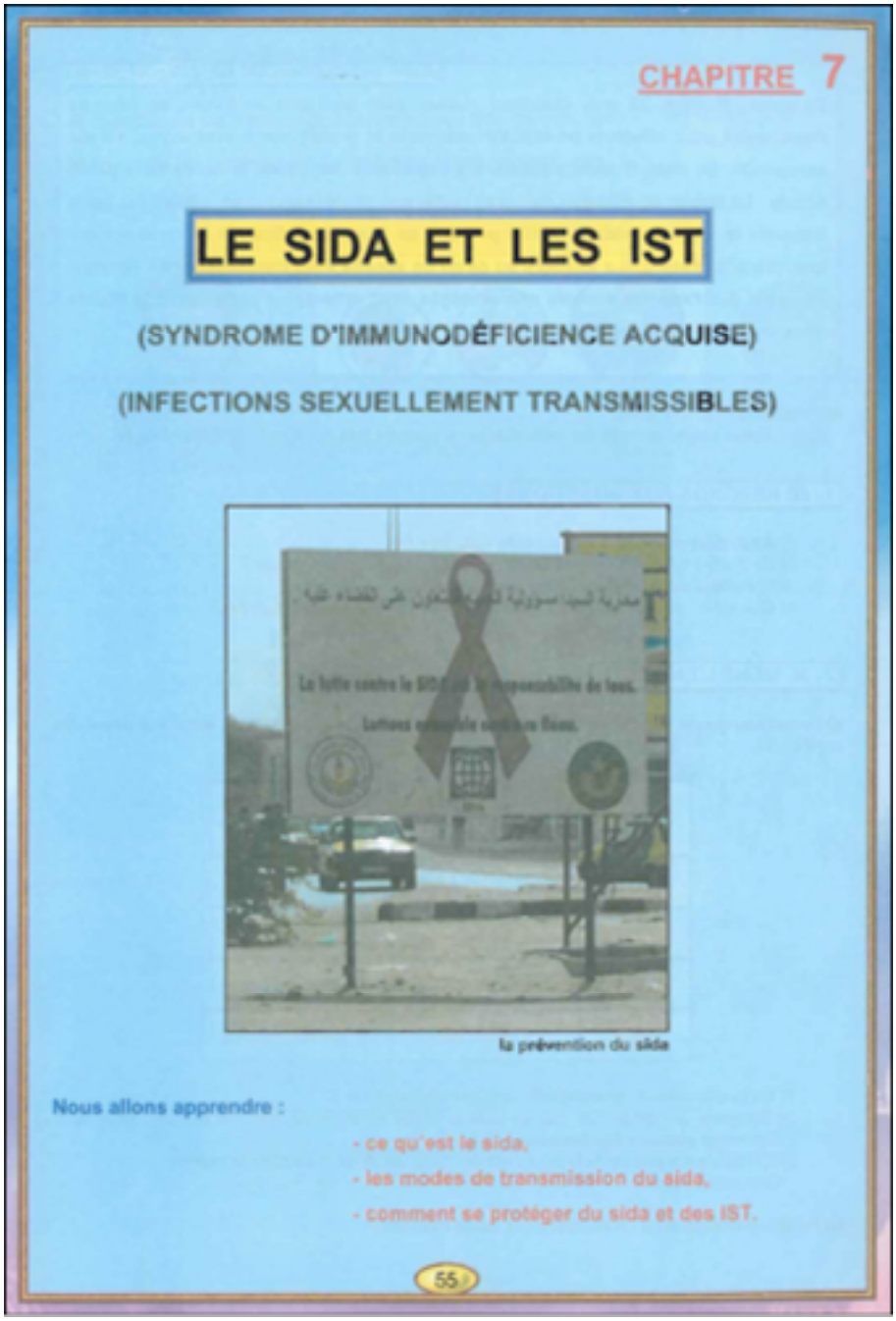
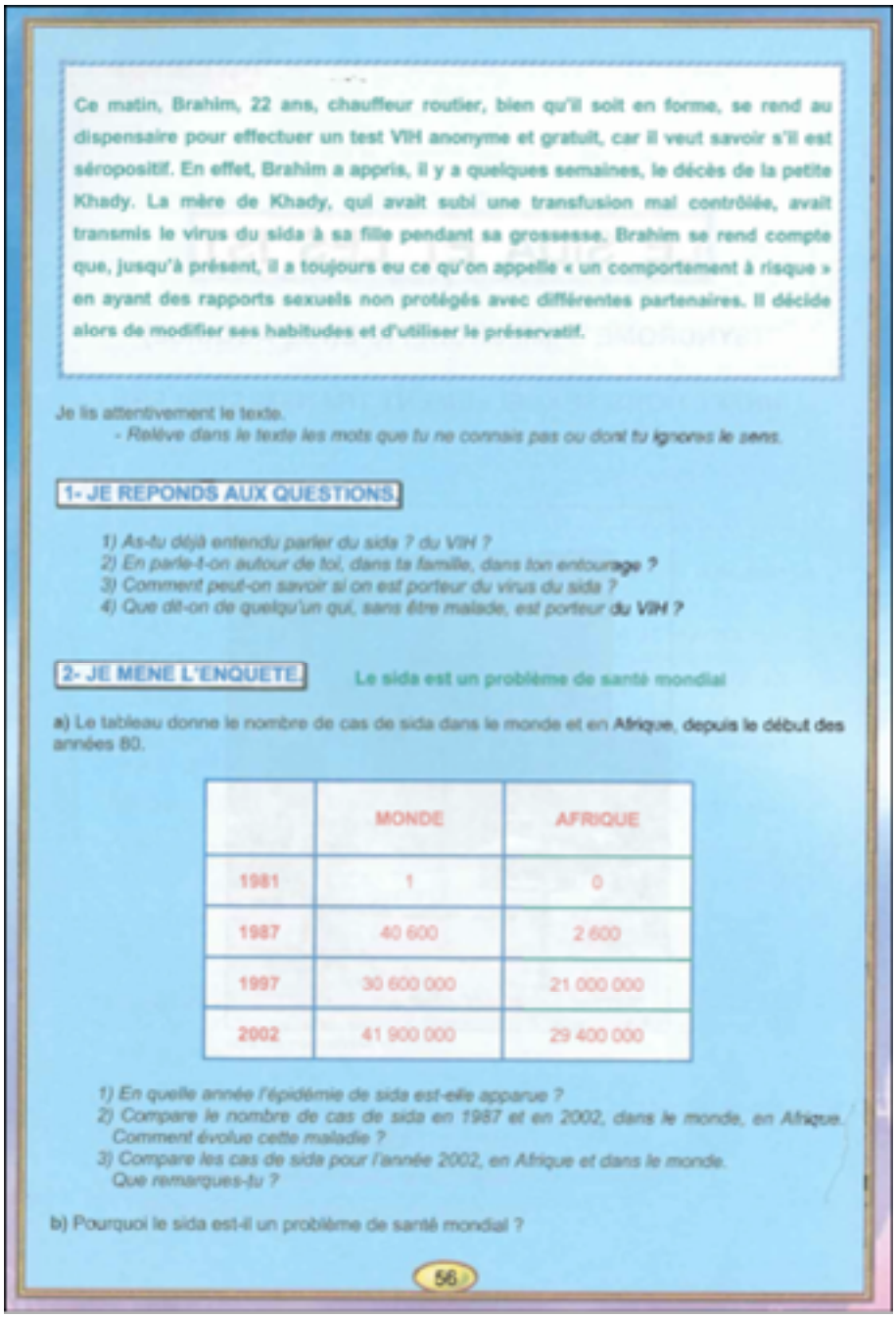

CHAPITRE 7
LE SIDA ET LES IST
(SYNDROME D'IMMUNODÉFICIENCE ACQUISE)
(INFECTIONS SEXUELLEMENT TRANSMISSIBLES)
la prévention du sida
Nous allons apprendre :
- ce qu'est le sida,
- les modes de transmission du sida,
- comment se protéger du sida et des IST.
55

Figure 7 - Page d'entrée du chapitre

 FMG-BIEF © 2010



Ce matin, Brahim, 22 ans, chauffeur routier, bien qu'il soit en forme, se rend au dispensaire pour effectuer un test VIH anonyme et gratuit, car il veut savoir s'il est séropositif. En effet, Brahim a appris, il y a quelques semaines, le décès de la petite Khady. La mère de Khady, qui avait subi une transfusion mal contrôlée, avait transmis le virus du sida à sa fille pendant sa grossesse. Brahim se rend compte que, jusqu'à présent, il a toujours eu ce qu'on appelle « un comportement à risque » en ayant des rapports sexuels non protégés avec différentes partenaires. Il décide alors de modifier ses habitudes et d'utiliser le préservatif.

Je lis attentivement le texte.
- *Relève dans le texte les mots que tu ne connais pas ou dont tu ignores le sens.*

1- JE REPONDS AUX QUESTIONS.

1) As-tu déjà entendu parler du sida ? du VIH ?
2) En parle-t-on autour de toi, dans ta famille, dans ton entourage ?
3) Comment peut-on savoir si on est porteur du virus du sida ?
4) Que dit-on de quelqu'un qui, sans être malade, est porteur du VIH ?

2- JE MENE L'ENQUETE. Le sida est un problème de santé mondial

a) Le tableau donne le nombre de cas de sida dans le monde et en Afrique, depuis le début des années 80.

	MONDE	AFRIQUE
1981	1	0
1987	40 600	2 600
1997	30 600 000	21 000 000
2002	41 900 000	29 400 000

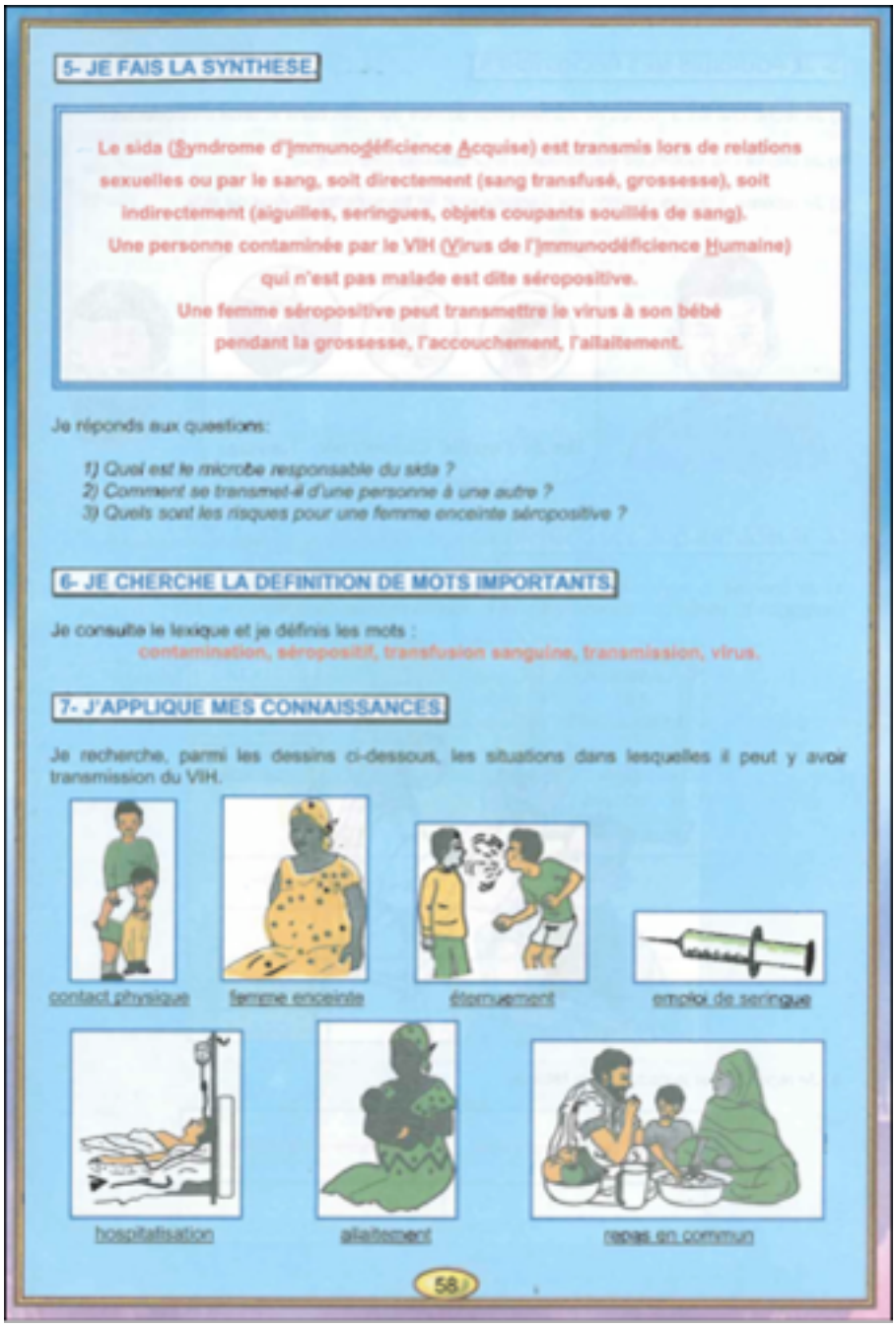
1) En quelle année l'épidémie de sida est-elle apparue ?
2) Compare le nombre de cas de sida en 1987 et en 2002, dans le monde, en Afrique. Comment évolue cette maladie ?
3) Compare les cas de sida pour l'année 2002, en Afrique et dans le monde. Que remarques-tu ?

b) Pourquoi le sida est-il un problème de santé mondial ?

56

Figure 8 - Situation-problème de départ

FMG-BIEF © 2010



5- JE FAIS LA SYNTHESE

Le sida (Syndrome d'Immunodéficience Acquise) est transmis lors de relations sexuelles ou par le sang, soit directement (sang transfusé, grossesse), soit indirectement (aiguilles, seringues, objets coupants souillés de sang).
Une personne contaminée par le VIH (Virus de l'Immunodéficience Humaine) qui n'est pas malade est dite séropositive.
Une femme séropositive peut transmettre le virus à son bébé pendant la grossesse, l'accouchement, l'allaitement.

Je réponds aux questions:

1) Quel est le microbe responsable du sida ?
2) Comment se transmet-il d'une personne à une autre ?
3) Quels sont les risques pour une femme enceinte séropositive ?

6- JE CHERCHE LA DEFINITION DE MOTS IMPORTANTS

Je consulte le lexique et je définis les mots :
contamination, séropositif, transfusion sanguine, transmission, virus.

7- J'APPLIQUE MES CONNAISSANCES

Je recherche, parmi les dessins ci-dessous, les situations dans lesquelles il peut y avoir transmission du VIH.

58

Figure 9 - Synthèse et application des connaissances

FMG-BIEF © 2010

Maintenant, je sais que :
Les IST et le sida sont des maladies infectieuses en forte augmentation en particulier sur le continent africain.
La prévention dépend essentiellement du comportement responsable de chacun, en respectant des règles fondamentales telles :
- l'hygiène corporelle et vestimentaire,
- l'abstinence sexuelle et la fidélité,
- l'emploi du préservatif,
- l'emploi de matériel médical stérile et d'ustensiles individuels de toilette.
Mots-clés : abstinence sexuelle, contamination, fidélité, IST, préservatif, prévention, rapport sexuel, séropositif, sida, transmission, VIH.
J'utilise ce que j'ai appris :
Je réalise une fiche d'information sur la prévention du sida et des IST à distribuer à mon entourage.
Mauritanie 2003
VIVEZ ET LAISSEZ VIVRE
CNLS - FNUAP - USAID
60

Figure 10 - Synthèse et réinvestissement des acquis

2.3 De l'histoire, en Belgique

Un dernier exemple concerne l'enseignement de l'histoire, pour l'enseignement secondaire supérieur, en Belgique, à travers la collection *Construire l'Histoire*[8].

[8] ANDRÉ, F., BOITQUIN, V., BOUHON, M., BOUVÉ, H.-F., CONNART, M.-C. & FOSSION, B, sous la direction de JADOULLE, J.-L. & GEORGES, J. (2005). *Construire l'Histoire – 1. Les racines de l'Occident (jusqu'au X^e siècle)*. Namur : Didier Hatier.

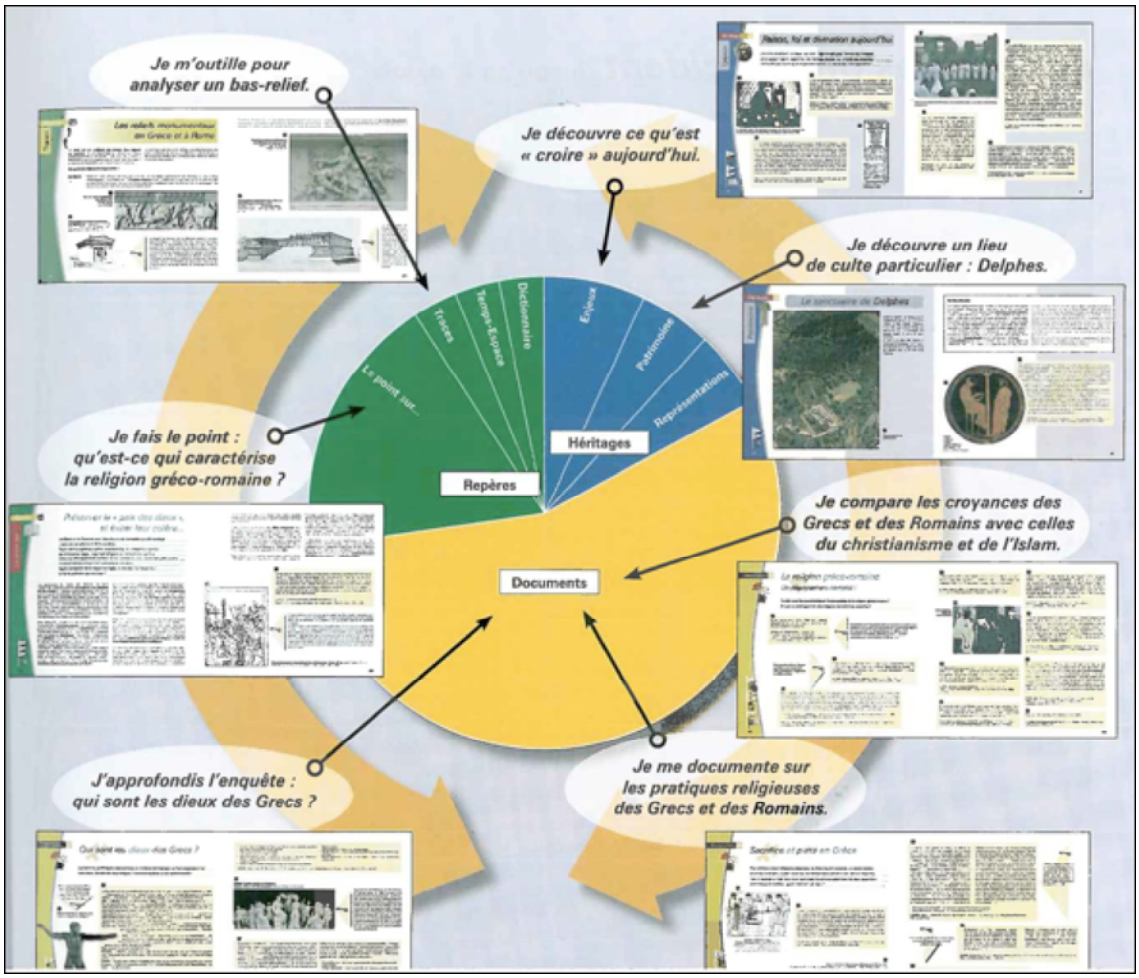

Je m'outille pour analyser un bas-relief.
Je découvre ce qu'est « croire » aujourd'hui.
Je découvre un lieu de culte particulier : Delphes.
Je fais le point : qu'est-ce qui caractérise la religion gréco-romaine ?
Je compare les croyances des Grecs et des Romains avec celles du christianisme et de l'Islam.
J'approfondis l'enquête : qui sont les dieux des Grecs ?
Je me documente sur les pratiques religieuses des Grecs et des Romains.
Repères
Héritages
Documents

Figure 11 - Mode d'emploi du manuel

La particularité de ce manuel est qu'il ne propose pas de séquences d'apprentissage structurées, même si le Guide de l'enseignant propose des parcours ou des scénarios qui permettront de structurer les apprentissages. Le manuel de l'élève se présente comme une « boîte à outils » permettant de construire progressivement une synthèse de l'histoire des hommes, du premier âge du fer au début du Moyen Âge. L'élève est invité à se mettre dans une posture d'enquêteur afin d'interroger tant le présent que le passé. Au fil de l'enquête, l'élève apprendra « des savoirs et des savoir-faire nouveaux qui permettront ensuite d'exercer quatre grandes compétences de l'historien : s'interroger, critiquer, synthétiser et communiquer ».

Le mode d'emploi du manuel (Figure 11) présente les trois parties qui le constituent :

- la première partie « Héritages » concerne le présent, avec des questions ou des situations actuelles à éclairer grâce à l'étude du passé ;
- la deuxième partie « Documents » est la plus grande et propose une série de dossiers à propos d'un thème ou d'une question de recherche, afin de mener l'enquête à travers ces documents ;

 FMG-BIEF © 2010

- la troisième partie « Repères » propose des textes de synthèse, des informations sur la manière d'analyser et de critiquer des traces du passé, des lignes du temps et des cartes commentées, des dictionnaires.

La démarche générale qui est proposée est de découvrir des situations du présent et d'analyser celles-ci à la lumière du passé grâce aux nombreux documents à explorer. À partir de ce travail, les savoirs historiques seront découverts et structurés alors que certains savoir-faire seront travaillés systématiquement. Tout au long de la démarche « d'enquête » qui sera mise en œuvre, les savoirs et savoir-faire seront réinvestis pour analyser et traiter des situations tant du présent que du passé.

3. Conclusion

Ces exemples montrent combien un manuel scolaire aujourd'hui peut être un outil qui, à travers une démarche d'apprentissage, favorise non seulement l'acquisition d'un certain nombre de ressources mais aussi le développement de compétences grâce auxquelles l'élève va pouvoir analyser et traiter des situations en mobilisant les savoirs et savoir-faire qu'il aura appris.

Dans cette démarche, les « situations » sont fondamentales. C'est par elles que les élèves vont pouvoir explorer de nouveaux territoires du savoir et pouvoir réinvestir ce qu'ils ont appris pour devenir compétents.

Sur la base de tous ces éléments, on peut dès lors faire émerger une série de caractéristiques des manuels scolaires d'aujourd'hui (GERARD & ROEGIERS, 2003, adapté de PARMENTIER & PAQUAY, 2001) :

- les manuels scolaires d'aujourd'hui **organisent des situations-problèmes**, confrontent l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie ;
- les manuels scolaires d'aujourd'hui **font exploiter des ressources variées** en fournissant des pistes et du matériel documentaire qu'il s'agit d'exploiter pour résoudre les situations-problèmes ;
- les manuels scolaires d'aujourd'hui **rendent l'élève le plus actif possible**, en structurant l'apprentissage autour d'activités et de tâches qui lui permettent de réaliser des productions significatives et si possible utiles ;
- les manuels scolaires d'aujourd'hui **organisent des situations d'interaction entre les élèves**, afin de favoriser les conflits sociocognitifs ;
- les manuels scolaires d'aujourd'hui **favorisent une réflexion des apprenants sur leur action**, en les invitant à réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action ainsi que sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action ;
- les manuels scolaires d'aujourd'hui **favorisent une évaluation centrée sur l'élève**, en les associant à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions ;
- les manuels scolaires d'aujourd'hui **visent la structuration par l'élève des acquis nouveaux**, en prévoyant des moments de synthèse dans une perspective d'intégration et de transfert ;

 FMG-BIEF © 2010

- les manuels scolaires d'aujourd'hui **visent l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles,** en lui proposant des tâches l'incitant à faire des liens entre les diverses choses à apprendre et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure ;
- les manuels scolaires d'aujourd'hui **visent la recherche de sens dans chaque apprentissage** en aidant à évoquer les situations de vie professionnelle, sociale ou personnelle dans lesquelles l'élève va pouvoir mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire et autres ressources.

Il ne faut pas se leurrer : toutes ces caractéristiques ne sont pas présentes dans tous les manuels scolaires d'aujourd'hui ! Mais toutes ces caractéristiques représentent les défis auxquels sont confrontés aujourd'hui tant les concepteurs de manuels que leurs utilisateurs, enseignants et élèves.

Bibliographie

ANDRÉ, F., BOITQUIN, V., BOUHON, M., BOUVÉ, H.-F., CONNART, M.-C. & FOSSION, B, sous la direction de JADOULLE, J.-L. & GEORGES, J. (2005). *Construire l'Histoire – 1. Les racines de l'Occident (jusqu'au X^e siècle)*. Namur : Didier Hatier.

CARETTE, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence, *Mesure et évaluation en Éducation*, Vol.30, n°2, 49-71.

DE KETELE, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In : FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (Éds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels.* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 39-43.

DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (Éds) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.

GERARD, F.-M. - BIEF. (2008, 2^e édition 2009). *Évaluer des compétences – Guide pratique*, Bruxelles : De Boeck.

GERARD, F.-M. & BRAIBANT, J.-M., (2003). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, *Français 2000*, n°190-191, Avril 2004, 24-38.

GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser,* Bruxelles : De Boeck.

JONNAERT, Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme - Un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck.

LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.* Paris : Éditions de l'organisation.

OULD BOUBACAR, E., MANSOUR N'D., ROUGHIYATOU, D. & MÉNARD, J-J. (2004). *Sciences naturelles – 6^e année fondamentale – Manuel de l'élève*, Nouakchott : Institut Pédagogique National.

PARMENTIER, Ph. & PAQUAY, L. (2001). *Quels ingrédients de situations d'enseignement/apprentissage favorisent-ils le développement de compétences ?* Louvain-la-Neuve : UCL.

PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1997, 4^e éd. 2003). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF éditeur.

REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.

 FMG-BIEF © 2010

ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration.* Bruxelles : De Boeck.

ROEGIERS, X. (2003, 2e éd. 2007), *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles : De Boeck.

ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés.* Bruxelles : De Boeck.

ROUCHE, N. (1995). Du savoir à l'élève ou de l'élève au savoir ? Une question de sens. *Bulletin de l'APMEP*, N° 397, 351-367.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.

VAN LINT, S. & HEMELRYCK, N. (2000-2009). *Cracks en Maths : Fichiers ou manuels d'apprentissage, Banques d'exercices reproductibles, Manuels de fixation et Guides méthodologiques*, Bruxelles : De Boeck.

 FMG-BIEF © 2010